

# Le monde des jeunes aujourd'hui : une culture étrangère à l'Église?

Raymond Lemieux

Volume 6, numéro 1, mars 1998

Autres regards sur la laïcité

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/024957ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/024957ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Faculté de théologie de l'Université de Montréal

ISSN

1188-7109 (imprimé)

1492-1413 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Lemieux, R. (1998). Le monde des jeunes aujourd'hui : une culture étrangère à l'Église? *Théologiques*, 6(1), 81–102. <https://doi.org/10.7202/024957ar>

Résumé de l'article

En posant la question « Qui sont les jeunes? », l'auteur dégage les composantes d'un ensemble culturel complexe dont les problèmes, du moins par la souffrance qui l'habite et le deuil de ses illusions, sont peut-être moins étrangers au christianisme qu'on le dit trop facilement. Dès lors, cela pose-t-il à l'Église la question de sa propre conversion pour que les pratiques chrétiennes ne restent pas lettre morte mais deviennent accompagnement effectif d'une aventure humaine que les cultures jeunes mettent à vif.

## Le monde des jeunes aujourd'hui : une culture étrangère à l'Église?

Raymond LEMIEUX

Faculté de théologie et de sciences religieuses  
Université Laval

### RÉSUMÉ

En posant la question « *Qui sont les jeunes?* », l'auteur dégage les composantes d'un ensemble culturel complexe dont les problèmes, du moins par la souffrance qui l'habite et le deuil de ses illusions, sont peut-être moins étrangers au christianisme qu'on le dit trop facilement. Dès lors, cela pose-t-il à l'Église la question de sa propre conversion pour que les pratiques chrétiennes ne restent pas lettre morte mais deviennent *accompagnement* effectif d'une aventure humaine que les cultures jeunes mettent à vif.

*In posing the question « Who are the youth? » the author clarifies the components of a complex cultural ensemble from which the problems (at least from the suffering they inhabit or the mourning of their illusions) could be said to be less estranged from Christianity than we often readily admit. From then, a question for the Church arises regarding its own conversion so that Christian practices do not remain « dead letters » but become effective accompaniments for the human adventure that the youth culture can put into action.*

Ce titre mérite bien son point d'interrogation. La difficulté de parler des rapports entre les jeunes et l'Église, en effet, est courante, à un tel point qu'il est tout naturel d'en conclure qu'il s'agit de deux mondes étrangers. Pourtant, quand on y regarde d'un peu plus près, on se rend compte d'une réalité plus nuancée. Que signifie, en effet, ce sentiment d'étrangeté? Veut-on dire en l'invoquant que l'Église est indifférente à la culture des jeunes? Peu de responsables chrétiens accepteraient un tel jugement... Ou veut-on dire, inversement, que les jeunes sont indifférents aux valeurs chrétiennes? Que leurs modes de vie en sont tellement éloignés qu'il faudrait en faire *tabula rasa* pour leur présenter l'Évangile, un peu comme certains missionnaires d'autrefois croyaient bon de faire pour

convertir les *barbares*? Ou, n'est-ce pas l'esprit chrétien lui-même qui est appelé à la conversion, au dépouillement, à l'urgence de l'accueil, pour *apprendre à entendre* (ce qui implique d'abord *écouter*) les appels des jeunes, leur perception du monde et de l'Église, avant de tenter quelque approche évangélisatrice?

Voilà un bien vieux problème, en réalité, commun dans l'aventure du christianisme depuis ses origines : celui du rapport à l'*autre*. Aussi, toutes sortes d'hypothèses suscitent notre attention quand on s'attarde à y réfléchir : le fossé entre les deux mondes, peut-être, n'est-il pas si profond qu'il le semble à première vue; ne pourrait-on pas repérer d'insolites parentés entre les préoccupations qui sont au cœur du christianisme et celles qui animent, voire exacerbent le monde des jeunes d'aujourd'hui... Ne négligeons pas non plus ces pistes.

Pour y voir plus clair, nous procéderons en trois temps. D'abord, posons-nous la question la plus simple : qui sont les jeunes? Leur culture est-elle aussi homogène et compacte qu'un certain imaginaire le prétend? Puis, tentons de saisir les *problèmes* qu'ils rencontrent aujourd'hui, les défis propres à leur situation. Une culture, en définitive, n'est rien d'autre qu'un ensemble de moyens qu'un groupe se donne pour résoudre ses problèmes vitaux. Alors, dans un troisième temps, pourrions-nous tenter de saisir ce que peut être, ou pourrait être, une position chrétiennement et humainement lucide à leur égard, dépassant, si possible, les arbres qui cachent la forêt.

## 1. Qui sont les jeunes?

Tous les intervenants, particulièrement les enseignants, conviendront rapidement du fait qu'il n'y a plus d'homogénéité, s'il y en a jamais eu, dans la culture des jeunes. Au niveau même d'une classe d'enfants de l'élémentaire provenant d'un même quartier ou d'un même village, le pluralisme, s'il a moins de moyens d'expression que celui du monde des adultes, est palpable. Certes, il se manifeste généralement par des modes dominantes, des regroupements, *gangs*, *fan clubs*, réseaux de toutes sortes qui traduisent, par leurs façons de s'exprimer, de se vêtir, par leurs engouements musicaux, sportifs ou médiatiques, des identités plutôt grégaires. Mais ce gréganisme même, ce besoin de se fondre dans des groupes, de s'accrocher à des chefs, de suivre des modes, est bien l'expression d'une dynamique identitaire : dans un monde en manque de repères<sup>1</sup>, il représente, c'est le moins qu'on puisse dire, la volonté de

---

<sup>1</sup> Les travaux de l'équipe dirigée par Jacques GRAND'MAISON sont des sources indispensables pour aborder le monde des jeunes, notamment : *Le drame spirituel des*

s'affirmer, de créer un *nous*. Partout, il faut le remarquer, il mise sur la *différence*, tant par rapport aux autres jeunes que par rapport au monde adulte. Et il instaure ainsi, ce qui n'est pas sans conséquence, une compétition sans fin, décalquant parfois aveuglement des façons de vivre du monde adulte. Tout se passe comme si, faute de pouvoir s'exprimer en toute autonomie (par manque de moyens ou pour toute autre raison) les jeunes ne pouvaient le faire que par des intermédiaires, quitte à s'aliéner, à perdre toute singularité pour se fondre dans le giron sécuritaire d'un groupe, *au nom de la différence*!

Pluralisme ambigu : il permet à la fois de s'affranchir des normes – surtout de celles que proposent les institutions – et impose, par ses propres règles, des contraintes souvent bien plus lourdes que celles dont il semble affranchir. On pourrait en discuter longtemps, ce qui n'est pas notre intention ici. Contentons-nous de reconnaître son importance : parler de la culture des jeunes, c'est aborder un monde de croyances, de valeurs et de visions du monde bigarrées, fluides et instables, essentiellement *évolutives*, où il arrive que l'agressivité se manifeste en trompe-l'œil : derrière le crâneur se cache une fragilité d'autant plus vulnérable qu'elle ne se donne pas droit de parole. L'agressivité affichée, chose connue depuis longtemps des psychologues, masque souvent la peur de la violence, celle qu'on appréhende envers soi-même comme celle qui est dirigée par soi-même vers les autres, cette violence dont les mécanismes, sourds et aveugles, échappent au contrôle.

### 1.1 Trois sources d'influence

À bien y penser, rien n'est bien surprenant à trouver de la diversité chez les jeunes, quand on considère les influences auxquelles ils sont soumis. Un jeune n'appartient plus exclusivement, comme on peut s'imaginer que ce fut le cas autrefois, au monde plus ou moins clos d'une famille, d'un village ou d'un clan. Certes, il *provient* d'une famille. Celle-ci lui donne sa *culture primordiale*, c'est-à-dire des valeurs et des visions du monde qui resteront à la base de son identité et de son histoire personnelles. Mais rapidement, il devra aussi intégrer une *culture institutionnelle* beaucoup plus large, celle de l'école, introduction au monde dans lequel il devra vivre. Très vite, à vrai dire en même temps, il sera aussi confronté à une *culture globale*, celle des mass-médias aux prétentions universelles,

survalorisés par les idéaux de la mondialisation et échappant à tout contrôle de la part des deux autres instances.

Très tôt, au moins trois réseaux sollicitent donc le petit humain, sans compter d'autres instances tel le quartier s'il habite en ville, la rue, les organisations de loisirs et de formations para-académiques, etc. Toutes ces influences, certes, peuvent être en conjonction les unes avec les autres : on parlera alors d'un milieu social bien intégré. Dans l'idéal du projet éducatif, elles sont mises en complémentarité et en appuis mutuels. Mais elles peuvent être, dans la réalité, en contradiction quant aux valeurs qu'elles promeuvent. Attardons-nous aux réalités qu'elles représentent.

### 1.1.1 La famille

À bien des points de vue, la famille est devenue un enjeu majeur des transformations vécues par l'humanité en conséquence de la modernisation et de l'urbanisation. Désormais réduite, en Occident, à un noyau élémentaire (bien appelé *famille nucléaire*) formé des parents et de un ou deux enfants, elle est par ailleurs particulièrement indéterminée dans ses cadres juridiques. Au Québec, depuis le début de la présente décennie, plus du tiers des enfants naissent de parents non mariés juridiquement. Les taux de séparation, de divorce et de remariage sont tels que les configurations familiales se diversifient considérablement<sup>2</sup>. En conséquence, la réalité familiale vécue échappe à une stricte définition objective : elle est donc d'abord, pour ses commettants, une réalité *subjective*<sup>3</sup>.

En ce sens, en ce qui concerne son influence sur les jeunes, il faut considérer la famille comme un réseau affectif complexe, constitué certes d'abord des parents (parfois démultipliés), mais aussi des « proches » (incluant des lignées de grand-parents, des parentés collatérales, des amitiés) et formant, par extensions progressives, un ensemble de « relations » nuancées (voisinage, rapports professionnels, affinités de loisir, etc.). Chaque famille, dans ce contexte, est le lieu d'une sous-culture particulière, produite d'interrelations multiples dans un environnement complexe. Bref, déjà, dans sa « famille », l'enfant expérimente le pluralisme : il est appelé à se positionner par rapport à des sources d'influences multiples.

---

<sup>2</sup> On pourra lire sur cette question et ses incidences pastorales Claude MICHAUD, *La famille à la recherche d'un nouveau souffle*, Montréal, Fides, 1985, 132 p.

<sup>3</sup> On trouvera une analyse plus poussée de cette question dans notre article « Décomposition et recomposition du champ familial au Québec », *Savoir, psychanalyse et analyse culturelle*, vol. 3, no 1-2, février 1997 : *La famille, un dispositif universel?*, pp. 11-36.

Harmonieux ou discordant, amical ou violent, un réseau familial reste cependant un système de *solidarités affectives*. Il appelle chacun de ses membres à se positionner selon les affinités, réelles ou imaginaires, qu'il attribue aux autres. Jeune ou adulte c'est dans la famille que le sujet apprend, normalement, à gérer ses désirs, ses goûts et ses projets personnels.

### 1.1.2 L'école

L'école, de son côté, n'a ni une telle prétention ni de telles possibilités. Ses activités s'appuient essentiellement sur des rapports *fonctionnels* entre ses différentes composantes, rapports déterminés par des objectifs institutionnels : transmettre des savoirs, former des citoyens capables de fonctionner correctement en société. De la maternelle au doctorat universitaire, son curriculum est axé sur des *apprentissages utiles*, celui des matières de base d'abord (langue maternelle, calcul, initiations techniques, scientifiques et religieuses, règles élémentaires de citoyenneté et de bien-vivre), puis celui des formations spécialisées. L'enfant rencontre donc, à l'école, non plus un milieu affectif mais un milieu fonctionnel qui lui demande avant tout de s'adapter à ses exigences. Cela ne l'empêche évidemment pas de développer des amitiés et des inimitiés. Ses sentiments, pourtant, ne doivent pas avoir d'incidence sur son rendement académique. Il doit, pour réussir, contraindre ses pulsions, ses désirs et ses aspirations dans le moule de la « civilisation ». Sinon, il ne sera toujours qu'un « mésadapté ».

C'est dire que l'expérience de l'école, quels que soient ses efforts et ses prétentions à paraître en continuité du milieu familial, est structurellement vécue par l'enfant et l'adolescent comme une rupture par rapport à ce dernier. Elle lui propose un type d'expérience qu'il ne peut vivre dans sa famille, non pas en contradiction avec elle, mais *différent*. Dans cette rupture avec son enracinement premier, l'enfant puis le jeune adulte apprennent à élargir leur univers.

L'école, cependant, est elle-même lieu de diversité. Par la nature des apprentissages proposés, d'abord, elle vise à développer des aptitudes, des méthodes et des savoirs variés. Par ces apprentissages, elle induit des points de vue multiples sur le monde et elle donne expression à des expériences culturelles diversifiées qui, malgré la volonté unificatrice des discours officiels, ne sont pas nécessairement en harmonie les unes par rapport aux autres. L'exemple qui s'impose ici est celui des rapports entre l'enseignement religieux confessionnel et les autres matières scolaires. École et Église, dans leur rencontre institutionnelle, collaborent certes à l'éducation de l'enfant mais proposent aussi, en définitive, des objectifs divergents dans la mesure où ils sont tributaires de deux types de lien

social. La plupart des matières scolaires dispensent des savoirs opérationnels susceptibles de permettre aux individus de faire leur place dans une société concurrentielle et performative. L'enseignement religieux, par sa nature confessionnelle, porte sur des savoirs communautaires; il suppose le partage d'une même expérience de foi dont il vise à renforcer les assises. De trois choses l'une, dès lors. Ou bien l'école marginalise un tel enseignement religieux qui ne contribue pas à ses fins explicites. Elle en fait alors une « petite matière » dont chacun, les enfants d'abord, se demande ce à quoi ça peut bien servir. Ou bien elle n'en retient que les aspects supposés utiles, par exemple ceux qui portent sur la morale, l'équilibre socio-affectif ou la vie civile; elle tronque dès lors l'originalité du message religieux pour sa fonctionnalité supposée. Ou bien encore, elle procède à un enseignement soi-disant objectif des traditions, la plupart du temps en les confrontant les unes aux autres; elle exile alors l'enseignement religieux de sa visée communautaire et confessante d'une foi donnée.

Ce n'est évidemment pas ici le lieu d'ouvrir le débat de l'enseignement religieux scolaire. Évoquons-en simplement la réalité en rappel du pluralisme auquel les jeunes sont confrontés. Et ajoutons-y la troisième source majeure d'influence annoncée plus haut.

### 1.1.3 Les mass-médias

On sait l'importance de la télévision, depuis quarante ans. Elle ne représente, bien sûr, qu'un outil de communication parmi d'autres, ayant pris le relais de la radio mais désormais dépassé par l'informatique. L'expérience qu'on en a étant encore la plus commune, concentrons-nous pourtant sur elle.

La télévision ne cherche en rien à fournir des convictions à ceux qui la regardent. Bien au contraire, elle met toutes les convictions sur le même pied. Elle présente essentiellement des *images* du monde, images décousues (surtout depuis qu'on peut *zapper*), rarement discutées ou analysées. Par ailleurs, en dehors des quelques émissions d'informations qui prétendent refléter la « réalité » (ce dont il faut toujours douter parce qu'une image, par définition, est construite) elle propose surtout du *divertissement*.

Certes il est bon de se divertir (au sens strict : *se détourner, s'éloigner* de la réalité), surtout dans un monde dont les conditions de vie sont particulièrement stressantes. Mais ne doit-on pas questionner le divertissement quand il devient engouement, mangeur de temps extrêmement vorace au point que les statistiques parlent couramment de moyennes de vingt-cinq à trente heures de consommation hebdomadaire, chez les jeunes, jusqu'à

quarante heures dans certains cas? Encore aujourd'hui, on évalue mal les effets d'une telle consommation : banalisation du regard sur le monde, éclatement de l'esprit dans une surabondance d'images sans liens entre elles, saturation d'impressions fugitives mais répétées.

Certes, là aussi, une sorte de rapport à l'autre est proposé, mais ce rapport concerne un *autre* virtuel, toujours imaginé, c'est-à-dire *construit* selon un point de vue particulier, jamais véritablement rencontré pour lui-même. À la télévision, l'autre est entrevu *par écran interposé*. Cette mise en scène fait écho de ses crises, de ses violences, de ses turpitudes, de ses souffrances et de ses non-sens, comme de ses héroïsmes et de la réussite des « gens riches et célèbres », etc. Mais ces échos parviennent au spectateur comme s'ils ne le concernaient pas, puisque tout cela se passe *derrière* l'écran, dans le monde de l'ailleurs. Chacun, en tous cas, doit faire comme s'il n'en était pas affecté. Ou encore, dans le meilleur des cas (celui notamment des téléthons) comme si cela ne pouvait le concerner que marginalement, en lui permettant de se dédouaner par une montée d'émotion et une charité ponctuelle. Tel est aussi le sens du *divertissement*.

Loin d'être dérangeante, alors, la consommation télévisuelle est congruente par rapport à la culture éclatée du monde scolaire. Elle en reproduit le scénario : celui de l'appréhension d'une identité diffuse d'où le sujet est appelé à reconnaître les traits furtifs qui le rendent semblable et différent des autres, sans engagement par rapport à ces derniers.

## 1.2 L'adolescence : nœud de la jeunesse

Ces trois réseaux d'influences, la famille, l'école et les mass-médias, représentent autant d'univers de valeurs : l'affectivité, la fonctionnalité, le divertissement. Telles sont les bases culturelles du monde des jeunes. On y trouve le terreau de sa diversité et de son apparente étrangeté. Mais on y trouve aussi la racine des problèmes qui y font surface.

Certes, ces problèmes diffèrent selon les âges. Il nous faudrait donc encore distinguer, pour aller plus loin, entre différentes périodes de la jeunesse : celle de l'enfance, correspondant en gros à l'école primaire, celle de l'adolescence, à partir de la puberté jusqu'à l'entrée dans le monde adulte, et celle des jeunes adultes proprement dit, dans laquelle on pourrait compter grosso modo les 17 à 35 ans. Ces catégories sont assez artificielles, cependant, dans la mesure où leurs limites peuvent varier selon les milieux, les groupes et les individus.



Dans nos enquêtes sur les croyances des Québécois<sup>4</sup>, nous avons pu saisir nettement comment pour les deux premiers âges, l'enfance et l'adolescence, l'école était vécue comme le milieu de vie le plus important, celui qui laisse le plus de traces dans le reste de l'existence. Mais encore là faut-il distinguer entre le primaire et le secondaire. Visant l'acquisition des notions indispensables, l'école élémentaire, en effet, reste encore profondément marquée par l'apport affectif des réseaux familiaux et communautaires. Au secondaire, l'école introduit les exigences technico-rationnelles de la culture globale. Aussi contribue-t-elle plus directement au réaménagement des visions du monde de chacun. C'est l'époque où le jeune *découvre le monde*, soit par l'influence de ses maîtres, soit par celle de ses amis et des groupes dont il fait partie, ou encore par son engagement dans des activités sportives, artistiques ou autres, par des lectures, par des expériences particulières, etc. Peu importe son mode, cette découverte l'amène alors à *prendre distance* par rapport aux valeurs et convictions qu'il a reçues dans l'enfance, soit qu'il les intègre d'une façon personnelle (ce qui est le lot du petit nombre), soit qu'il les rejette pour adopter des valeurs « nouvelles », correspondant le plus souvent à celles que véhiculent les sous-cultures dominantes, le monde technico-rationnel et ses marchés. C'est évidemment, dans ce dernier cas, l'époque du rejet des discours religieux de l'enfance.

On a insisté avec raison, au cours des décennies passées, sur l'importance de la puberté dans cette rupture des jeunes par rapport à leur socialisation initiale. Les transformations vécues *dans le corps* signent alors aussi l'entrée dans le monde élargi qu'introduit l'institution scolaire. La réalité en est incontournable et elle donne encore plus d'acuité aux ruptures vécues par ailleurs. Cependant, ne l'oublions pas, l'adolescence n'est pas faite seulement de dispositions biologiques et psychiques. Elle est d'abord un phénomène social intimement lié aux exigences des apprentissages requis pour accéder au monde adulte. On peut donc s'attendre à ce qu'elle soit d'autant plus problématique que ces apprentissages sont longs, onéreux et mal assurés.

## 2. Être jeune : ruptures, attentes et défis

Or voilà justement ce qui définit la jeunesse *socialement*, au-delà de ses déterminations biologiques et psychiques : être en situation d'attente du statut d'adulte. Cette attente, certes, est active. Plus que cela, elle est

---

<sup>4</sup> On en trouvera un compte rendu dans « Histoires de vie et postmodernité religieuse », dans Raymond LEMIEUX et Micheline MILOT (dir.), *Les croyances des Québécois. Esquisses pour une approche empirique*. Québec, Presses de l'Université Laval (Cahiers de recherches en sciences de la religion 11), 1992, pp. 187-233.

scandée d'épreuves : scolaires, affectives, économiques, etc. Mais, si exigeantes qu'elles soient, ces activités ne sont pas encore des contributions effectives à la vie sociale, elles ne correspondent pas non plus à un statut stable. Elle sont des *contributions différées*, en devenir.

## 2.1 Un monde en souffrance

C'est pourquoi le statut de « jeune » est particulièrement ambigu. Réfléchissons, pour mieux comprendre ce qu'il en est, à la réalité contemporaine de l'*adolescence*. Au-delà de ce qui peut être dit de la puberté et de sa « crise », l'adolescence se définit comme cette période de la vie où le jeune homme et la jeune femme sont détenteurs d'une autonomie sexuelle attestée, mais *n'ont pas l'autonomie économique et sociale qui leur permettrait de traduire en un véritable projet humain cette autonomie sexuelle*. Or cette dernière est d'autant plus effective, aujourd'hui, que les tabous et contrôles communautaires d'autrefois n'existent plus ou bien sont devenus purement symboliques (ce qui ne préjuge pas, bien sûr, de l'existence d'autres types de tabous et contrôles, orientés autrement). Mais il est impossible de prendre, dans le cadre de cette autonomie, les engagements et les responsabilités qui la rendraient créatrice. L'adolescent et l'adolescente sont travaillés de désirs : *il leur importe de faire de leur vie une œuvre signifiante*. Déjà plongés dans un univers d'expériences, ils sont en train de se donner une vision personnelle du monde, mais la responsabilité sociale de ces désirs et expériences leur échappe. Voilà ce qui définit socialement l'adolescence : être dans l'impossibilité de porter la responsabilité (économique, affective, culturelle) des habiletés dont on dispose. La sexualité adolescente, par exemple, est une de ces habiletés. Sexualité *sans projet*, elle reste cependant pour celui ou celle qui en dispose, *en dehors de l'univers du sens*, quelle que soit l'utilisation qu'il en fait. En exil du sens, elle est structurellement en manque, en *souffrance*, c'est-à-dire en attente de participer significativement au monde. Si une telle situation se prolonge, on comprend qu'elle devienne littéralement une situation *souffrante*, cause de douleurs sinon de maladies psychiques et parfois physiques, pour celui ou celle qui la vit.

Donner du sens à sa vie, en effet, c'est être en mesure d'en inscrire les aspirations et les expériences dans un univers signifiant, c'est-à-dire dans un ensemble humain qui en reconnaisse, au moins potentiellement, la pertinence créatrice.

Or, dans les sociétés contemporaines l'adolescence *se prolonge*. Son véritable problème, aujourd'hui, n'est plus d'y entrer, mais bien d'en sortir. Il se situe moins à la puberté, dont la psychologie nous a donné une

bonne connaissance, qu'au seuil du devenir adulte, stade sans doute encore plus complexe<sup>5</sup> et beaucoup moins connu. Elle se prolonge d'abord parce que les exigences d'apprentissage propres au monde techniquement développé deviennent de plus en plus lourdes et, en conséquence, la dépendance des jeunes de plus en plus longue. Elle se prolonge aussi parce que l'économie, déterminante dans les fluctuations du monde du travail, se développe désormais par l'investissement dans les machines, peu coûteuses, sûres et à rendement indéfiniment améliorable, plutôt que par l'investissement dans le travail humain, alors que ce dernier est toujours conçu comme le lieu principal où la vie humaine trouve son sens. Elle se prolonge parce que les sociétés développées, victimes de leur emballement technologique, célèbrent la performance et le profit sans se préoccuper de leurs effets sur la vie concrète des hommes et des femmes. Tout converge donc pour retarder l'accès des jeunes à l'autonomie économique. Étudiants, ils sont relégués à un état d'adolescence prolongée, dans la dépendance de la famille, de l'État (par les systèmes de prêts et bourses), voire des banques, avec un niveau d'endettement grevant d'avance leur vie active. Jeunes travailleurs, ils font face à la précarité d'emplois instables, mal payés et souvent dévalorisés, quand ils trouvent de l'emploi. Dans un cas comme dans l'autre, ils sont rarement en mesure de donner une forme concrète, actuelle et socialement reconnue à leurs projets, tant professionnels qu'affectifs.

## 2.2 L'expérience de la rupture : « Faire sa place »...

Nous avons signalé la difficulté de définir la jeunesse du strict point de vue de l'âge. Ses débuts sont clairs : dès la première inscription scolaire, l'enfant entre dans un *processus institutionnel d'apprentissage* qui est déjà *préparation à la vie adulte*. Mais quand va-t-il en sortir? Certes, entre cinq et trente-cinq ans, les réalités vécues ne sont pas semblables, ni les mentalités. Les formes d'apprentissage varient, de même les attentes et les défis. Il faut donc revoir dans cette perspective les trois ensembles chronologiques de la jeunesse. Mais, dans chacun de ces ensembles on retrouvera des éléments communs : *expérience de la rupture, affrontement des limites, souffrance*.

Dès ses premiers apprentissages, nous l'avons vu, l'écolier est appelé à rompre avec sa famille, symboliquement, pour accéder à un monde différent. À sa première socialisation, affective, succède une socialisation fonctionnelle, instrumentale. Rupture inaugurale, antcipatrice de ce que

---

<sup>5</sup> Voir Tony ANATRELLA, *Interminables adolescences : les 12-30 ans, puberté, adolescence, post-adolescence, la « société adoléscentrique »* publié avec le concours du Centre national des Lettres. Paris, Éditions Cujas, 1988, 222 p.

sera sa vie d'adulte, ce type de passage se répétera sous toutes sortes de formes dans l'ensemble de son expérience scolaire. À son terme, il est sensé avoir conquis l'autonomie, c'est-à-dire être capable de faire sa place dans le monde.

Or, « faire sa place » exige, à l'école *comme dans le monde adulte*, d'accepter la compétition, de développer des savoir-faire de plus en plus complexes, d'être *performatif*. Dans le système scolaire, passer d'un niveau de classe à un autre exige, comme première condition, d'avoir démontré ses compétences dans un certain nombre de matières scolaires privilégiées. Des tests et des examens sont prévus pour cela. Mais, on l'oublie généralement, ce passage n'est pas seulement constitué d'épreuves académiques. Il s'assortit aussi d'épreuves affectives. Passer d'un niveau à un autre, c'est la plupart du temps, passer d'un *groupe* à un autre, c'est-à-dire devoir renoncer aux amitiés, aux affinités construites jusque-là, pour entrer dans un nouveau réseau social, renégocier sa place, apprendre à nouer d'autres rapports humains, autrement dit reconstituer sa vie sociale.

Cette exigence culmine dans le passage de l'élémentaire au secondaire : alors change-t-on non seulement de niveau mais de type d'école. Cela est suffisant pour expliquer partiellement la crise d'adaptation bien connue des premières années du secondaire, crise associée à la puberté. En plus de devoir se situer face aux nouveautés de son corps, le jeune adolescent doit recomposer complètement les réseaux humains dans lesquels se jouera maintenant sa vie, indépendamment de ceux auxquels il s'était habitué. On sous-estime généralement les difficultés, voire la violence psychologique que peut recéler une telle exigence, à une époque de la vie où, par définition, l'identité personnelle est fragile. Cet apprentissage est vécu comme nécessaire, néanmoins, pour que le jeune *personnalise* son rapport au monde.

Dans les sociétés villageoises d'autrefois, notons-le, de l'enfance à l'âge adulte, comme dans la vieillesse, les mêmes réseaux socio-affectifs, stables, accueillaient les sujets. L'initiation à la vie, malgré ses épreuves physiques et intellectuelles, présentait beaucoup moins de violence affective. Les ruptures du tissu social étaient ou bien accidentelles, ou bien tributaires des fatalités de l'existence, telles la maladie et la mort, ce qui en donnait une expérience déjà assez lourde, certes. Or l'apprentissage le plus fondamental auquel le jeune est soumis aujourd'hui, dans son expérience des structures mêmes du système d'éducation, est plutôt celui de la rupture organisée culturellement et souvent répétée. Et cet apprentissage n'en est pas moins important du fait qu'il soit informel ou non dit (tout le discours étant centré sur les apprentissages formels). Du secondaire au cégep, du cégep à l'université, puis du monde scolaire au monde du travail, dans les exigences constamment renouvelées du métier à exercer,

dans les promotions et les échecs professionnels, dans les réussites et les échecs familiaux, parentaux et affectifs de toutes sortes, et enfin, dans le passage à la retraite, c'est bien l'expérience de la rupture qui structure l'évolution de tout être humain « moderne ». Dans sa vie adulte, quand il sera soumis aux exigences performatives du marché du travail et de la réussite sociale, c'est bien à des ruptures constantes qu'il sera également confronté. L'écolier est simplement en train d'apprendre ce qui sera la constante de sa vie : *vieillir, c'est rompre* <sup>6</sup>. Rompre avec l'univers affectif élaboré précédemment pour inventer de nouvelles habitudes, de nouveaux rapports au monde, au savoir, aux autres. Certains diront : rompre avec ses illusions. Quoi qu'il en soit, le *progrès* dévoile son envers : la *perte* des équilibres acquis.

D'ailleurs, cet apprentissage de la rupture s'assortit d'une autre initiation, tout aussi constante et parfois plus violente encore : l'*expérience des limites*. Le système scolaire, nous l'avons vu, est réglé par ses exigences de performance. En cela, il n'est en rien différent de ce qui se passe dans la « vie réelle », ou si on préfère, dans le monde adulte. Les sociétés technologiques d'aujourd'hui, dont on vante partout la liberté, ne sont plus réglées par des tabous ou des interdits comme les sociétés d'autrefois. Elles sont réglées par l'exigence sans cesse réaffirmée d'être compétitives. Chacun pouvait autrefois *trouver sa place* dans un milieu relativement stable. Chacun doit aujourd'hui *faire sa place* dans un milieu concurrentiel. Le monde des affaires en représente le prototype : celui qui résiste mal à la compétition disparaît. Le système scolaire, comme celui du sport et du marché des loisirs, ne font que reprendre cette loi à leur compte en organisant son apprentissage. Ils multiplient pour cela les tests de performance. Or, sur quoi reposent ces tests sinon sur l'exigence, à tous niveaux et toujours renouvelée, de *dépasser ses limites*?

Vivre des aspirations sans pouvoir les réaliser, avons-nous vu, est vide de sens. Or affronter constamment ses limites pour les dépasser représente, dans nos sociétés, la première condition du progrès et, par conséquent, le principal modèle de la quête de sens. L'univers de la compétition se substitue alors à la perte du sens traditionnel. On le voit très bien dans le culte de la performance sportive, avec ses dieux du stade et ses masses de dévots, ses panthéons et ses trophées, traduisant en liturgies séculières l'idéologie de la sélection des meilleurs. Combien de vies détruites, pourtant, sur ses autels. Si le gagnant de ces joutes est célébré, le deuxième, réduit au statut de perdant, est oublié, sans que ses efforts aient été

---

<sup>6</sup> Nous avons développé cette perspective ailleurs : « Vieillir, une question de sens? », *Revue internationale d'action communautaire* 23/63 (1990) 25-33.

moindres, ni vraiment la qualité de sa performance. Mais plus encore, peut-être, trouve-t-on cette substitution de sens dans ces pratiques déroutantes où, en solitaire, sans autre soutien que le savoir-faire technique, le sujet défie ses propres limites en affrontant des dangers extrêmes (*benji*, *base jumping*, tours du monde ou, plus prosaïquement, conduite automobile risquée, aux conséquences souvent plus désastreuses). L'épreuve, ici, est bien le lieu emblématique de la production du sens. Quand il a réussi à échapper au danger qu'il a lui-même suscité, le sujet en revient transformé. Sa vie est tributaire d'un nouveau récit. Il peut témoigner d'une perception renouvelée du monde, d'une conscience élargie par l'affrontement de ses limites. Son histoire est désormais marquée d'un seuil : l'avant et l'après de l'épreuve réussie. Mais si l'avant est exigeant par les sacrifices et les rigueurs de l'entraînement, l'après, bien souvent, est encore plus difficile à soutenir : c'est le temps de la perte des illusions et celui de la frustration d'être, après tous les efforts, si peu reconnu...

### 2.3 ...et faire son deuil

« Le côtoïement de la mort est une instance génératrice de sens... À travers l'épreuve, dans un mouvement contradictoire se restaure ou se construit le goût de vivre », dit à ce propos Philippe Le Breton<sup>7</sup>. Mais la vie réelle n'est pas un sport dont on peut rigoureusement contrôler les conditions de pratique. L'expérience des limites inhérente à son apprentissage et à son déroulement, quoique porteuse de sens quand elle est réussie, peut aussi *buter sur l'impossible* et ne laisser au sujet que l'arrière-goût de l'échec. Elle devient alors impasse, non pas ouverture au monde mais clôture de ses limites. Or cela fait aussi partie des expériences communes, aujourd'hui, de savoir que tôt ou tard, dans l'enfance ou dans l'âge adulte, on finit par rencontrer ses limites. Et le lieu privilégié de cette expérience, pour le jeune, est bien souvent, encore une fois, l'école. L'échec scolaire en est le prototype puisque, par définition, il « ferme la porte » à l'avenir. Et sous des formes moins abruptes, sans que l'échec soit formalisé, cette expérience est tout aussi impérative dans le fait d'être contraint, à mesure qu'on vieillit, de devoir renoncer aux aspirations et aux rêves à partir desquels on a cru, un moment, pouvoir bâtir sa vie.

La jeunesse est donc, dans cette perspective, le temps d'un double deuil : celui qui consiste à devoir rompre pour progresser (le deuil de ses alliances affectives) et celui qui consiste à devoir restreindre son champ de performance à mesure de son « progrès » (le deuil de ses aspirations).

---

7

« Le goût du risque », *Cultures en mouvement* 2 (1997) 30-33.

L'expérience des limites et de la rupture a certes aussi beaucoup d'autres formes que ses expressions scolaires. Un de ses lieux les plus importants, qui demanderait de longs développements, est sans doute celui de la vie amoureuse. On comprendra, dans le contexte déjà évoqué de la rupture entre l'autonomie affective et l'autonomie économique, qu'il y a là aussi une sorte de mode commun d'apprentissage de la vie en tant que rupture et recommencement. Mais il arrive souvent que l'amour impossible ou l'amour déçu, s'ajoutant aux autres formes d'impasses alors même qu'on avait cru voir s'y ouvrir les possibilités les plus désirables, mène au désespoir.

Se dissimule, en tout cela, un *savoir* de la jeunesse, un savoir qui ne se dit pas en mots puisqu'un tel discours irait à l'encontre de l'idéologie courante du bonheur, mais qui s'exprime sous toutes sortes de modes plus ou moins sauvages. Ce savoir porte sur la *souffrance* propre à cette période de la vie, liée à cette rencontre de l'impossible. Tout jeune *sait*, par exemple, que le métier qu'il pratiquera, la place sociale qu'il occupera plus tard, seront eux aussi faits de compétitions, de ruptures et de limites semblables à celles qu'il vit actuellement. Il *sait* aussi que *devenir adulte*, c'est devoir rétrécir le champ de ses aspirations, de ses goûts et de ses potentialités. Il *sait* que les solidarités amicales et affectives sont fragiles, provisoires, et que *progresser* implique souvent de les oublier, sinon de les renier. Et il *sait* aussi que dans la concurrence généralisée, tout compte fait, il ne peut compter que sur lui-même. Sa vie, à travers ces savoirs, est tissée de deuils.

Il peut sembler paradoxal de proposer ainsi une lecture de la jeunesse en termes de souffrance. La chose est pourtant logique si l'on considère que cette période de la vie en une d'attente, donc de *manque*. Il y a un siècle, la sociologie naissante notait déjà que la course vers des buts impossibles, la rupture entre les aspirations et les moyens pour les réaliser, caractérisant les sociétés modernes, « condamne chacun à un perpétuel malheur<sup>8</sup> » et n'est pas sans rapport avec l'étiologie du suicide. Si la logique des rapports sociaux évoquée ici ne suffisait pas à s'en convaincre, on pourrait tout simplement se référer aux « crises » de toutes sortes devenues aujourd'hui communes dans la jeunesse et dont les symptômes les plus spectaculaires sont justement le suicide et la détresse émotionnelle. Mais ces symptômes ne font que recouvrir un terrain de désespérance beaucoup plus large. D'autres formes, banalisées, en témoignent tout autant. Pensons aux *sous-cultures de fuite*, si nombreuses : consumma-

---

<sup>8</sup> Émile DURKHEIM, *Le suicide. Étude de sociologie*. Paris, Presses universitaires de France, 1958, 432 p.; première édition : 1897.

tion de drogues et de stimulants, fusion dans les groupes à contrôle contraignant (*gangs*), identification forcenée aux modèles et aux modes de l'avant-scène médiatique, aventures sportives ou amoureuses dont la brièveté est compensée par l'intensité et la répétition, ou encore, tout simplement, consommation névrotique de biens matériels. Toutes représentent, à leur façon, l'aliénation du bonheur contraint à l'impossible, ce bonheur d'un sujet, comme dit le poète Paul Chamberland, « pris dans l'enfer des choses<sup>9</sup> ».

Une idée romantique, portée par les bourgeoisies occidentales du XIX<sup>e</sup> et du XX<sup>e</sup>, laisse croire encore aujourd'hui que la jeunesse est une période de vie où « tout est possible », sinon que « tout est permis ». Le bonheur, suggère-t-elle, est alors à portée de la main : il suffit d'en cueillir les fleurs. Tous les discours publicitaires exploitent cette fantaisie. Si la jeunesse dorée a pu exister autrement que sous forme de fantasme dans l'histoire, en effet, elle n'a certainement jamais été le lot que d'une petite minorité d'êtres humains, et il en est ainsi aujourd'hui plus que jamais. La fracture sociale contemporaine, dans la mondialisation de l'économie, exacerbe encore la difficulté d'être jeune. Pour les uns, élites nanties économiquement ou intellectuellement, cette difficulté se solde par des exigences de performance illimitées, nécessaires pour développer ou simplement conserver un héritage volatile; pour les autres, la masse, elle implique la désillusion rapide devant la difficulté, sinon l'impossibilité, d'occuper une place sociale signifiante.

La *globalisation* de la culture, partout célébrée, s'assortit ainsi d'une *atomisation* du bonheur. Quand *faire sa place* implique de s'imposer en force dans un jeu aux dimensions du monde, la plupart du temps sans support communautaire, chacun est renvoyé à sa solitude et aux limites drastiques de ses moyens. Les succédanés identitaires, les narcocultures, deviennent dès lors des façons commodes, quoique suicidaires, d'éviter l'affrontement du réel en prétendant le vaincre virtuellement. La rupture de sens est tout simplement, ici comme dans les sports extrêmes évoqués plus haut, compensée par le risque intense pris avec le sens, risque où le sujet peut s'abîmer, s'anéantir, mais d'où il tire, pour un temps, un substitut de vie.

### 3. Les jeunes et l'Église

La culture des jeunes en est une de réalisme, beaucoup plus qu'on l'imagine. Le principe de réalité s'y *impose*, à partir de l'expérience du deuil et de la perte des utopies. Le paradoxe y est omniprésent : dans la

---

<sup>9</sup> Paul CHAMBERLAND, « La fin des morales : pourquoi le devenir nihiliste est-il inévitable? », *Les cahiers éthicologiques de l'UQAR* 13 (1986) 5-25.



mesure même où la réalité fait peur, où elle implique une conscience blessée, la tentation est grande de la fuir. Le culte des illusions, les conduites de fuite, dès lors, en sont exacerbées. Elles ne sont cependant que l'envers des exigences à affronter. Et les idéologies qui les célèbrent ne font, dans ce sens, que jouer leur rôle d'idéologie : présenter une vision *inversée* de la réalité. La survie tient dès lors à l'équilibre qu'il faut préserver entre des tensions extrêmes.

Peut-être est-ce de cette constatation qu'une théologie pratique pourrait aussi partir. Son enjeu n'est pas de juger ni de condamner, ni de déplorer et de pleurer la perte des supposées sécurités d'antan. Il s'impose de l'exigence de tenir compte de la conscience blessée du monde, pour apprendre à *accompagner* les quêtes de sens qui ne peuvent manquer de s'y développer. Au fond, si l'Église est elle-même un lieu de quête de sens – si son projet est sérieux – elle ne peut manquer de rencontrer et de respecter (sans doute est-ce le premier sens du mot *accompagner*) les quêtes qui se passent ailleurs qu'en son sein. Peut-être reconnaîtra-t-on alors qu'il y a moins d'« étrangeté » entre les cultures jeunes et les axes les plus fondamentaux du projet ecclésial qu'on ne l'estime généralement.

Certes, il ne faudrait pas penser cependant que les rapports entre les deux mondes vont devenir faciles du jour au lendemain.

### 3.1 *L'étrangeté de l'Église pour les jeunes*

Tout d'abord, la vision de l'Église par les jeunes reste, aujourd'hui, largement négative. Peut-être est-elle légèrement plus positive, dans les toutes nouvelles générations du Québec (celles qui abordent le secondaire et le cégep), qu'elle ne l'a été pour les générations tout juste précédentes, notamment celle des *baby boomers*. Ces derniers, en effet, ont été élevés dans le fantasme d'une Église autrefois totalitaire et impérialiste<sup>10</sup>, dont il fallait se « libérer » pour réaliser la révolution citoyenne et séculière. Les nouvelles générations de jeunes reçoivent aussi ce fantasme, mais il est déjà édulcoré. Il représente une histoire dépassée qui les intéresse peu. Elles ont donc moins de hargne, sinon moins de préjugés, à l'égard des institutions mises en cause.

D'une façon générale, il faut donc le dire, l'Église est pour les jeunes lointaine, étrange, vestige d'un passé mythique. Lointaine, parce qu'ils ne l'ont connue qu'indirectement, par des contacts épisodiques et ponctuels, à l'occasion des initiations sacramentelles, par exemple. Certes, alors, des

---

<sup>10</sup> Nous ne présumons pas ici de la réalité des assises historiques de ce fantasme. Nous pensons plutôt qu'il mériterait d'être passé plus rigoureusement à la critique de l'histoire.

rapprochements ont bien été tentés, mais les efforts demandés, le décorum et la ritualité elle-même ont témoigné, justement, d'une distance bien plus que d'une familiarité. L'Église (l'institution, la culture, comme les bâtiments) est un espace réservé, quelque peu ésotérique, en tous cas inhabituel, fréquenté de façon exceptionnelle, dans des moments rituels inévitables mais dont l'étrangeté signe une mise en distance plus qu'une intelligence.

Son langage n'est pas celui de tous les jours. On y entend des paroles sans rapports évidents avec la réalité; on y lit des textes obscurs. Mais cette étrangeté est pourtant paradoxale. On sait bien également, malgré le conformisme sans grand intérêt que présente sa *langue de bois*, qu'elle suscite parfois des générosités remarquables. Dans les meilleurs cas, on a entendu parler de ses abbé Pierre et mère Teresa, d'hommes et de femmes de tous horizons qui, au nom de leur foi, risquent parfois leur vie pour venir en aide aux autres et ne refusent pas, eux non plus, les situations extrêmes. Parfois même, on a pu admirer des générosités plus ordinaires, celles d'animateurs et de pasteurs, voire de religieux ou de religieuses (ce qui devient plus rare, simplement à cause des différences d'âge qui se creusent). Il a même pu arriver qu'on ait participé à des ressourcements spirituels dont on est sorti remué, éveillé pour un temps à des questions nouvelles.

Dans l'imaginaire ordinaire des jeunes générations, l'Église est aussi vestige d'un passé mythique. Elle fut grande, certes; ses monuments en témoignent. Elle fut puissante; sinon, pourquoi lui ferait-on tant de reproches? Mais on ne connaît que très peu son histoire, ses convictions, ses réalités actuelles. Il faut donc se fier à l'imagerie diffusée, qui en présente souvent les facettes les plus équivoques. Au Québec, il faut bien le dire, chez les jeunes comme chez les adultes, la culture religieuse est proche de l'analphabétisme. La question reste donc entière, avec son caractère paradoxal: quelle est donc cette réalité conservatrice, vestige d'un passé mythique mais dépassé, sans prise sur le monde contemporain et ses exigences, qui manifeste (encore) des vitalités surprenantes et suscite parfois des générosités radicales?

Telle est, en quelque sorte, la position « ouverte » vis-à-vis de l'Église. Elle s'assortit certes de positions plus fermées, plus communes également, pour laquelle l'étrangeté se solde par l'indifférence, l'absence totale de curiosité ou encore, plus rare, par l'animosité déclarée. Dans les pires cas, l'Église est alors assimilée à une secte. Ses enseignements sont reçus comme autant de dangers contre lesquels il faut se prémunir. L'image négative de la religion d'autrefois, le refoulement de la mémoire, résultat de l'obsession pour la compétitivité, se soldent alors par un rejet net.

### 3.2 Une quête de sens en dehors des institutions ecclésiales

Peut-on se surprendre, dès lors, que les quêtes de sens des jeunes se passent hors des frontières ecclésiales? Signalons-en simplement, pour mémoire, quelques traits dominants.

Les plus spectaculaires sont évidemment celles qui prennent la forme des conduites extrêmes et des groupes fusionnels, du même type, anthropologiquement, que ceux que nous avons rencontrés plus haut, mais à connotations religieuses. Il s'agit de ce qu'on appelle généralement les nouveaux mouvements religieux, en marge ou en écart des institutions chrétiennes. On sait qu'ils attirent particulièrement les jeunes, ce qui n'est pas surprenant si on tient compte des enjeux de sens que nous avons décrits. Dans les rangs de l'Église, comme ailleurs, on a parfois la tentation d'en *démoniser* la réalité et certes, il faut apprendre à être lucide face à tous ces groupes et mouvements. Mais être lucide veut dire aussi être nuancé. D'une part, il y a là un monde extrêmement varié où se côtoient parfois, comme partout dans le monde, la recherche authentique et la perversion. Un monde humain, quoi! D'autre part, l'adhésion à ces groupes représente, la plupart du temps, une étape dans un itinéraire, une étape comprise comme nécessaire et libératrice pour celui qui en vit l'expérience. Nous sommes dès lors renvoyés, encore une fois, à la problématique de la souffrance. On n'entre pas dans une secte par hédonisme ou par pur goût de l'aventure. On y entre parce qu'on croit trouver là réponses à des questions existentielles. Que ces « réponses » s'avèrent illusoires ou partielles, qu'elles soient appréhendées comme telles de l'extérieur est une chose. Qu'elles soient palliatives à des souffrances qui pourraient, autrement, devenir insupportables, en est une autre. L'accompagnement suppose, ici, qu'au lieu de juger de l'illusion des autres on apprenne à écouter la vie et l'espoir dont sa quête témoigne.

Plus courante, l'autre forme de la quête de sens est celle qui se dissimule dans le conformisme socio-culturel lui-même. Ce conformisme, nous l'avons vu, consiste à intégrer le système pour « réussir », sans critique véritable des valeurs et des illusions qui président à sa marche. Toutes les générations de jeunes, on le sait, veulent « changer le monde ». Sans doute est-ce là un signe de la lucidité propre à cette époque de la vie : on y accepte mal les contradictions et les violences dont on perçoit, fût-ce confusément, les conséquences débilantes. Le problème de la « réussite » dans ce contexte, est à certains égards bien plus grave que celui de l'échec. Trop souvent, la réussite personnelle exige des compromis progressifs avec ce qu'on trouve inacceptable dans la jeunesse mais qu'on refuse de voir, petit à petit, dans la mesure même où elle s'assure. Autrement dit, elle se solde par la perte de la lucidité et de la capacité critique face aux valeurs et fantasmes qui président à la marche du

système. L'illusion n'en est pas moindre parce qu'elle n'est pas sectaire mais commune.

Dans ce contexte, le monde d'aujourd'hui, présente un inventaire de croyances et de *biens de salut* démultipliés. Certains s'offrent dans des emballages les plus séduisants, d'autres d'une façon plus rustique. Tous, néanmoins, forment un véritable *marché du sens* affirmant à tous les vents sa capacité de combler le manque vécu par les sujets. Chacun, sur ce marché, est appelé à effectuer ses choix en fonction des ses « besoins », de ses goûts et de ses aspirations. Sans doute, le marché est-il aujourd'hui la stratégie privilégiée des sociétés pour conjurer la souffrance.

Mais tout produit de sens, à l'instar de tout produit de consommation, finit par manifester ses limites. L'expérience qu'en fait le sujet est dès lors celle de l'*insatisfaction*. Elle le renvoie inexorablement à sa quête. Le marché du sens est comme les autres : il prétend *satisfaire* ce qui, par essence ne peut être satisfait : le désir d'être pleinement au monde. Il n'est donc pas incongru qu'il s'adresse aux jeunes d'une façon particulière. Mais il instaure alors un mode de vie qui est celui de l'*itinérance*, par des trajectoires spirituelles extrêmement variées, bigarrées, qui, à l'instar des itinérances sociales, mènent souvent à l'impasse. Vue de l'extérieur, la logique de ces quêtes peut souvent sembler bizarre. Elle n'en répond pas moins à la façon dont chaque sujet, au meilleur de sa connaissance et de ses possibilités, tente de trouver des repères pour la conduite de sa vie.

Dans ce marché du sens, on peut aussi bien sûr rencontrer des produits d'origine chrétienne, qu'ils soient vestiges du passé ou témoignage d'une vitalité actuelle, peu importe. Sans doute est-ce un des plus grands défis du christianisme contemporain d'arriver, non pas à se démarquer des autres produits de consommation du sens par une présentation plus soignée ou une rhétorique plus convaincante (ce qui n'est toujours que faire le jeu du marché), mais de témoigner *significativement* de ce que deux mille ans d'histoire et l'attention aux êtres d'aujourd'hui peuvent enseigner d'universel dans ce rapport humain au sens.

### 3.3 Action et prédication

Bref, les considérations précédentes nous renvoient aux questions incontournables de l'identité du chrétien et de l'authenticité de sa parole. Et sans doute est-ce dans cette épreuve d'*authenticité* que l'acte d'*accompagnement* prend tout son sens. Tout jeune la fait subir à qui s'adresse à lui, parent, enseignant ou pasteur, dès qu'il entend l'écho de ses discours. Il ne le fait pas par bravade, ni par désœuvrement, mais tout simplement parce que devant le manque d'où se constitue sa vie et la myriade de produits qui lui sont offerts, il lui est impérieux, pour survivre, de miser

correctement, alors même que ses critères de jugement sont bien aléatoires.

La question de la parole chrétienne comme *parole sensée* est complexe. Nous ne prétendons pas la vider en quelques paragraphes. Sans négliger l'importance de tous les autres facteurs qui contribuent à sa crédibilité, par exemple son inscription dans la Tradition, son ressourcement dans l'Écriture, nous insisterons sur un seul, qui représente une condition de créativité devenue inéluctable dans le monde contemporain, à fortiori pour les jeunes.

Dans un monde bombardé de messages, où les rhétoriques de séduction de plus en plus sophistiquées prennent charge de produits de toutes sortes pour les rendre attrayants, où le virtuel, la fiction, l'imaginaire peuvent atteindre un tel degré de perfection que leurs frontières par rapport au réel deviennent indiscernables, la parole seule a de moins en moins d'impacts sur ceux qui l'entendent. Ou plutôt, on reste devant elle comme devant le téléviseur : on l'entend sans écouter, ne retenant rien d'autre que des impressions fugitives accordées aux besoins immédiats. C'est là un problème de notre temps qui, sans être exclusif au christianisme, représente tout de même pour lui, religion de la Parole, un défi inédit par son envergure : celui de la congruence entre le *dire* et le *faire*.

Pour les jeunes, constamment poussés aux limites de leurs possibilités de performance, le *faire*, c'est-à-dire l'engagement, l'action, le risque réel pris en regard des discours que l'on tient, est l'épreuve de vérité du *dire*. Leurs modèles sont ceux dont ils peuvent voir et juger la performance, au-delà de tout ce qui, par ailleurs, peut en être dit.

Il n'en va pas autrement des échos du christianisme qui leur parviennent. Ce n'est ni la cohérence logique du discours, ni son esthétique, ni son autorité magistérielle ou traditionnelle, ni ses fondements philosophiques ou rationnels, qui d'abord peuvent leur sembler dignes d'intérêt, mais les effets qui peuvent en être saisis dans ce qui est, pour eux, réalité. Autrement dit, ce n'est pas d'abord la prédication qui va les toucher, mais l'engagement dans l'action.

Cette problématique pose avec une acuité renouvelée la question de la *pratique* chrétienne dans le monde contemporain, question qui a souvent été négligée dans les contextes de chrétienté (qu'il faut évidemment distinguer ici des contextes de mission), sinon laissée entre les mains des spécialistes (les clercs, les communautés caritatives). Dans la catéchèse des trente dernières années au Québec, par exemple, on a beaucoup parlé de doctrine, on a beaucoup insisté sur l'expérience affective de la *communauté chrétienne*, mais n'a-t-on pas laissé la question de la pratique chrétienne dans les marges?

Or c'est dans la pratique que se vérifie l'authenticité d'une parole. Sinon cette dernière reste, au sens strict, *lettre morte*. Par *pratique chrétienne*, évidemment, on n'entend pas ici seulement les pratiques liturgiques mais, beaucoup plus largement, ce que les pratiques liturgiques sont faites pour célébrer et nourrir : l'engagement envers les autres humains. Tout est à faire, en réalité, dans ce domaine : tant le travail théologique pour en clarifier les tenants et aboutissants, que le travail de formation des chrétiens. Et sans doute est-ce le lieu où la créativité chrétienne peut davantage s'explicitier. Mais une chose est désormais certaine, sans l'engagement dans le risque de l'action, correspondant aux convictions que l'on annonce, ces dernières ne pourront avoir qu'une portée très limitée pour les nouvelles générations. C'est là que se passe pour elles, dans l'épreuve du *faire*, le test de l'authenticité.

#### 4. Conclusion

Ainsi pourrait-on sans doute définir la jeunesse : ce monde où la parole adulte est mise à l'épreuve de son authenticité.

Sans doute, est-ce là que la notion d'*accompagnement* prend tout son sens. *Accompagner* la quête de sens des autres, c'est aussi prendre avec eux le risque de la vie. C'est accepter de ne pas savoir où cela mènera, pour au contraire inscrire à la base de l'aventure humaine non pas un imaginaire, non pas un savoir sur le salut, mais un acte de foi. Un acte de *foi en l'humanité*, avançait Fernand Dumont<sup>11</sup>, sans lequel la foi en Dieu n'a pas de sens. Cela ne consiste pas à imposer ses convictions, ce que tout jeune reçoit désormais comme une violence, sinon un viol, mais, *au nom de ses convictions*, à créer des conditions de possibilité pour que l'*autre*, dans son histoire particulière, ait aussi accès au sens.

Une lecture théologique des rapports entre le christianisme et les cultures des jeunes (comme de toutes les autres) suppose qu'il y a quelque chose à apprendre de la souffrance spécifique qu'elles portent. C'est là aussi le sens du mot *accompagnement*. Nous reprendrions volontiers, ici, les expressions par lesquelles on peut caractériser les exigences d'accompagnement de n'importe quel autre groupe, surtout de ceux qui sont en situation extrême tels les sidatiques : « Il ne s'agit pas seulement de nous libérer des antiques métaphores, religieuses ou séculières, qui attribuent la souffrance et la mort au péché d'un individu ou d'une minorité marginalisés par des représentations isolationnistes. L'accompagnement spirituel s'appuie sur la conviction qu'il y a quelque chose à apprendre d'une expérience limite de l'existence : un supplément de conscience, un autre

---

<sup>11</sup> Fernand DUMONT, *Une foi partagée*. Montréal, Bellarmin, 1996, 305 p.

niveau de compréhension de soi-même et du rapport à l'existence. Ce pré-supposé se fonde sur le fait que tous les êtres humains ont un besoin fondamental de sens...<sup>12</sup> » .

---

<sup>12</sup> Marc PELCHAT, « L'accompagnement spirituel de la personne séropositive ou sidéenne », *Santé mentale au Québec* XVII (1992) 261.